

PROCESSOS DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA/FÍSICA: UMA FORMAÇÃO BASEADA NA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS E NA REFLEXÃO

Rejane Maria Ghisolfi Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Nilza Maria Vilhena Nunes Costa
Universidade de Aveiro, Portugal

RESUMO: Este trabalho tem como propósito caracterizar os cenários, estilos e estratégias de supervisão necessários e praticados na formação inicial de professores de Química/Física, buscando identificar aspectos que possam subsidiar a construção de propostas de práticas supervisivas que potenciem a qualidade formativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com orientadores da Prática de Ensino Supervisionada, e de observações e registros das sessões de orientação nos núcleos de estágio. Os resultados obtidos evidenciam que as interações sociais entre orientadores e futuros professores e mediações produzem uma socialização de novas práticas e de novas responsabilidades, desocultam os conflitos e lançam desafios para a inovação das práticas pedagógicas.

PALAVRAS CHAVE: Formação docente. Supervisão. Química e Física. *Apoio: Capes/BEX 9098/11-9*

OBJETIVO

Muitos estudos têm sido gerados sobre o papel essencial da supervisão na formação inicial docente. Todavia, mesmo com uma produção significativa, a «investigação neste domínio continua a interrogar-se sobre quem são os orientadores, que competências devem possuir, o que fazem e que formação possuem para o desempenho do cargo» (Jacinto, 2003, p. 28-29). Este trabalho tem como propósito caracterizar os cenários, estilos e estratégias de supervisão necessários e praticados na formação inicial de professores de Química/Física, buscando identificar aspectos que possam subsidiar a construção de propostas de práticas supervisivas que potenciem a qualidade formativa.

MARCO TEÓRICO

Para tanto, apoia-se na teoria histórico-cultural, em especial nas contribuições de Vygotski (1989, 1993), que propõe a mediação como conceito-chave para entender o desenvolvimento humano, em Glickman (1985) que sugere, a partir de teorias de desenvolvimento humano, algumas atitudes que o orientador pode considerar na atividade supervisiva e da qual emergem os estilos de supervisão, e nos possíveis cenários descritos e propostos por Alarcão e Tavares (2003) para as práticas de supervisão.

A teoria vygotskiana propõe que é pela atividade mediada que a consciência humana é constituída. Tal atividade mediada pode ser representada por uma tríade entre «A e B» considerando que há «[...] intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação» (Pino, 2000, p. 38). Este terceiro elemento age como catalisador e facilitador. Nessa perspectiva, configura-se um «processo de intervenção intermediário numa relação» (Oliveira, 1993, p. 26), que deixa de ser direta e se torna uma relação mediada. Neste trabalho destaca-se que a intenção é pensar na supervisão como uma atividade de mediação no processo de formação do futuro professor, o que significa considerar como primordial o papel dos orientadores. São eles(as) que, em consonância com o estilo de supervisão adotado no acompanhamento e orientação sistemática do planejamento, da ação e da reflexão dos futuros professores, podem favorecer ou condicionar o desenvolvimento profissional dos estagiários.

A perspectiva de supervisão como desenvolvimento, defendida por Glickman (1985), sugere que o estilo de supervisão considere as especificidades do supervisionado, uma vez que cada um deles difere na personalidade e no desenvolvimento cognitivo e afetivo. Assim, alguns podem necessitar de uma orientação mais diretiva, outros menos diretiva e outros mais colaborativa. «É importante sublinhar que esse processo não se concretiza de forma homogênea, conformando subjetividades idênticas, pois cada sujeito reage, elabora e lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais» (Oliveira & Rego, 2003, p. 23).

Ao explicitar as características pessoais necessárias à supervisão, Glickman (1985) identifica uma série de habilidades de ensino e de ações a que se deve dar atenção. Tais características podem definir o tipo de acompanhamento nos processos supervisivos, que pode ser explicitado como: estilo não diretivo – o orientador procura compreender o professor estagiário no contexto mais abrangente; colaborativo – nesse caso o supervisor utiliza estratégias de colaboração; estilo diretivo – o supervisor prescreve o que fazer, não só fornecendo a sua visão das coisas, mas também estabelecendo critérios e normas, definindo e condicionando as tarefas e a forma de realizá-las.

Os estilos, as estratégias, as ações e a forma de comunicação definem os cenários das práticas de supervisão. Alarcão e Tavares (2003) apresentam nove cenários de supervisão: imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico. Estes cenários, segundo os autores, «não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência» (Alarcão & Tavares, 2003, p. 17).

METODOLOGIA

A investigação é de natureza qualitativa e as fontes de dados empregadas foram entrevistas semiestruturadas e registros das sessões de orientação. Nas entrevistas com os orientadores da universidade e professores cooperantes das escolas foram solicitadas: sua formação, seu percurso profissional e suas ações (o que fazem e como fazem), dificuldades sentidas e expectativas relativas ao desenvolvimento da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada. O grupo investigado, totalizando seis formadores, foi constituído por sujeitos com formação acadêmica de alto nível, sendo quatro docentes

universitários que atuam como orientadores da Prática de Ensino Supervisionada e dois professores cooperantes, que trabalham nas escolas de Ensino Secundário. As instituições de ensino estão localizadas nas cidades de Aveiro e Coimbra, em Portugal. As sessões de orientação e os depoimentos dos formadores foram gravados em áudio e transcritos.

Na construção e avaliação crítica dos dados coletados utilizou-se a análise textual discursiva (Moraes & Galiani, 2007; Moraes, 2003), que é constituída por três etapas: unitarização, categorização e comunicação. A partir do corpus de análise organizou-se as informações nas seguintes categorias: práticas de orientação supervisiva: cenários e estilos; mediação das interações: diálogo com parceiros mais experientes; vicissitudes nos processos supervisivos; e expectativas dos supervisores.

RESULTADOS

Práticas de orientação supervisiva: cenários e estilos

Na análise das entrevistas e registros das sessões de orientação foram identificadas nas práticas supervisivas dos formadores as seguintes ações: assessorar a prática docente dos professores estagiários mediante reuniões e seminários; assistir e analisar criticamente as aulas; auxiliar no planejamento e avaliação; integrar o futuro professor na escola e na comunidade; e participar da avaliação dos professores estagiários em colaboração com os docentes da universidade.

No tocante ao auxílio no planejamento de situações de ensino, pode-se inferir que essa tarefa se constitui em um dos momentos indispensáveis no contexto de formação. Observou-se nos núcleos de estágio investigados que a realização do detalhamento da rotina semanal – do que fazer e como fazer – tem a preocupação central de garantir as aprendizagens dos alunos. Os orientadores entendem que o professor tem um papel essencial na qualificação dos processos formativos e na proposição de possibilidades de desenvolvimento de seus alunos. Sobre isso, Cochran-Smith e Fries (2005) afirmam que: «existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola» (p. 40).

Sendo assim, o sucesso ou insucesso dos alunos nas aprendizagens estão, em parte, na dependência da ação do professor. No entender dos orientadores, a preparação deficiente das aulas pode ter repercussões negativas na execução da mesma, na aprendizagem dos alunos e nos resultados dos exames nacionais.

Os orientadores deixam claro que valorizam o conhecimento didático-pedagógico, todavia explicitam que o domínio do conhecimento da matéria a ser ensinada é essencial na atuação docente. Talvez por isso os orientadores, de um dos núcleos de estágio, ocupam a maior parte do tempo das reuniões com a clarificação de conceitos, ministrando verdadeiras aulas sobre o tema em análise. Como refere Buchmann (1984), «conhecer algo permite-nos ensiná-lo; conhecer um conteúdo em profundidade significa que, de uma maneira geral, se está mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo» (p. 37). Assim, pode-se inferir que sem o conhecimento da matéria a ser ensinada dificilmente o professor dará conta de inovar.

Na organização das situações didáticas foram instituídas no grupo possibilidades de colaboração e compartilhamento de saberes, documentos e materiais didático-pedagógicos. Os planejamentos foram orientados no sentido de situações de ensino que possam ser ricas em oportunidades para os alunos exporem suas ideias, defendê-las e reformulá-las.

Nesse contexto, as orientações não se configuram como instrumentais dirigidas à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, mas em provocações que conduzem o futuro professor a «saber pensar». Para isso, apoiam-se na reflexão sobre as situações de ensino observadas e induzem a problematizações. O desenvolvimento do projeto de pesquisa integra

a unidade curricular «Seminário de Investigação em Didática», todavia está associado à Prática de Ensino Supervisionada, pois as temáticas são identificadas a partir de problemas ou outras situações emergentes da prática letiva. Assim, estão sob a responsabilidade dos orientadores as vertentes prática e investigativa. Um dos Núcleos realiza seminários com os futuros professores abordando temáticas relativas a metodologias, avaliação, estratégias de ensino, elaboração de provas, entre outras.

Estratégias de mediação: diálogo com parceiros mais experientes

As estratégias usadas são de natureza reflexiva/analítica e permitem compartilhar conhecimentos. Nos contextos de formação investigados, a assimetria hierárquica entre orientador e supervisor não reduz o segundo a mero executor/aplicador de técnicas. Os registros dos processos de orientação mostram que a atitude dos orientadores é de abertura, ofertando inúmeras possibilidades de criação de novos saberes pelos futuros professores. Nesse processo, permeado pelo diálogo, sensibilidade e flexibilidade, há a valorização da (inter)subjetividade, da negociação de sentidos e decisões e da problematização. Não obstante, «a experiência e conhecimento do orientador lhe confirmam autoridade para realizar opções que julgue adequadas aos formandos, essa adequação supõe sempre, em maior ou menor grau, movimento de reajuste, redirecionamento, ou mesmo mudança radical de intenções» (Vieira, 2010, p. 23).

Vicissitudes nos processos supervisivos

Os orientadores foram unânimes em destacar que a preparação científica e a falta de tempo são os maiores problemas enfrentados nas práticas supervisivas. Alguns deles denunciam que a falta de reconhecimento/valorização do trabalho não permite melhores condições para a ação supervisiva. Outros revelam que fazer os futuros professores trabalhar de uma forma organizada não tem sido fácil. Avaliar os futuros professores se constitui, segundo os entrevistados, uma tarefa difícil, embora esse processo não esteja em justaposição às ações formativas. Por fim, os orientadores universitários citam a problemática da conciliação do horário das atividades da universidade com as atividades da escola.

Expectativas dos supervisores

Os formadores denotam em seus depoimentos que o desenvolvimento das ações formativas tem como expectativa a formação de um professor que ensine bem Química e Física; que tenha autonomia; que evolua/se desenvolva; que seja reflexivo; capaz de inovar e correr riscos e que possua competências científicas sólidas para ensinar. Diante dos resultados, é possível inferir que as expectativas dos formadores se voltam para a formação de um profissional crítico/reflexivo, criativo e autônomo.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos sugerem que o cenário das práticas supervisivas se aproximam ao do tipo ecológico, com nuances dos cenários clínico e psicopedagógico. O estilo de orientação que predomina entre os formadores é o colaborativo. Em algumas situações, todavia, prevaleceu o estilo diretivo, com instruções de ação e negociações de sentidos produzindo dispositivos necessários a retificações e mudanças.

A análise global dos dados aponta a importância das estratégias formativas inspiradas na prática reflexiva, da interdependência entre formadores e alunos/futuros professores e seus papéis ativos permitindo a apropriação de práticas, da consciencialização das concepções sobre os conceitos inerentes ao

processo de ensino/aprendizagem, e da ótica construtivista, investigativa e formativa, que configura o processo de formação como espaço de possibilidades. Essas constatações, entre outras, indicam a superação de uma formação técnica e instrumental. Por fim, pode-se inferir que as interações sociais entre orientadores e futuros professores e mediações produzem uma socialização de novas práticas e de novas responsabilidades, desocultam os conflitos e lançam desafios para a inovação das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Buchmann, M. (1984). The priority of Knowledge and understanding in teaching. In L. Katz & J. Rath (Eds.), *Advances in Teacher Education* (pp. 29-50). Norwood: Ablex.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glickman, C.D. (1985). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Jacinto, M. (2003). Formação Inicial de professores: concepções e práticas de orientação. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério de Educação.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211.
- Moraes, R., & Galiazzi, M.C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Oliveira, M.K. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M.K., & Rego, T.C. (2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In V. A. Arantes (Org), *Afetividade na escola: alternativas* (pp. 13-34). São Paulo: Summus.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, 71, 45-78.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vygotski, L.S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L.S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Apoio: Capes/BEX 9098/11-9